



Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba

Alessia Osio

Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba*

Languages and the rural school in Cochabamba

Alessia Osio**

Cómo citar: Osio, A. (2024). Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 95-118. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13169595>

Recibido: 4 de marzo de 2024 • Aprobado: 7 de junio de 2024

RESUMEN | En 2010, un nuevo modelo educativo ha sido introducido en Bolivia. Este modelo se fundamenta en los valores de la interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilingüismo, así como en el Modelo Socio-Comunitario Productivo y tiene como objetivo último la promoción de la coexistencia y la igualdad de oportunidades, tanto como la revitalización de las culturas, prácticas y lenguas indígenas. Basado en observaciones y entrevistas, se describe la implementación del nuevo modelo educativo en escuelas primarias rurales. Paralelamente, se analizan las actitudes y percepciones de los actores educativos, con el objetivo de entender en qué medida las políticas lingüísticas y educativas en el campo de la educación están respondiendo a las realidades sociolingüísticas y socioculturales del país. En general, el estudio determina que la educación en Bolivia sigue en un proceso de adaptación a las modificaciones establecidas por la nueva ley educativa y encuentra dificultades en su desarrollo, causada probablemente por una falta de capacitación proporcionada a los profesores y de una mayor participación de los padres. Al mismo tiempo, se registra una importante ruptura lingüística y cultural generacional y, consecuentemente, una progresiva pérdida de la transmisión de lenguas y culturas indígenas entre generaciones. A la luz de este fenómeno, parece que las políticas educativas no están teniendo suficientemente en consideración este cambio generacional: en particular, las políticas lingüísticas y culturales en el campo de la educación no coinciden con las realidades sociolingüística y sociocultural del país y, por lo tanto, no trabajan de manera tan eficiente contra el proceso de pérdida de lenguas y culturas indígenas, en la escuela y afuera.

Palabras clave | Educación, modelo educativo, segunda lengua, quechua

ABSTRACT | In 2010, a new educational model has been introduced in Bolivia. This model is based on the values of interculturality, intraculturality and multilingualism, as well as on the Productive Socio-Community Model and has as its ultimate objective the promotion of coexistence and equal opportunities, as well as the revitalization of cultures, indigenous practices and languages. Based on observations and interviews, the implementation of the new educational model in rural primary schools is described. At the same time, the attitudes and perceptions

of educational actors are analyzed, with the aim of understanding to what extent linguistic and educational policies in the field of education are responding to the sociolinguistic and sociocultural realities of the country. In general, the study determines that education in Bolivia continues in a process of adaptation to the modifications established by the new educational law and encounters difficulties in its development, probably caused by a lack of training provided to teachers and greater participation of parents. At the same time, there is an important generational linguistic and cultural rupture and, consequently, a progressive loss of the transmission of indigenous languages and cultures between generations. In light of this phenomenon, it seems that educational policies are not taking sufficient consideration of this generational change: in particular, linguistic and cultural policies in the field of education do not coincide with the sociolinguistic and sociocultural realities of the country and, therefore, they do not work as efficiently against the process of loss of indigenous languages and cultures, in school and outside.

Keywords | Education, educational model, second language, Quechua

Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba

El objetivo principal de este estudio es mostrar la situación de la educación en las escuelas primarias rurales en Bolivia, para comprender en qué medida las políticas educativas están respondiendo a las realidades socioculturales y sociolingüísticas del país. La investigación se ha centrado en dos dimensiones principales: por un lado, analiza cómo la Ley de educación 070, promulgada en 2010 por el gobierno de Evo Morales, se está implementando en las escuelas primarias rurales del país. En particular, se han tenido en cuenta tres aspectos principales de la educación: el tema de la interculturalidad e intraculturalidad, el plurilingüismo y el desarrollo del Modelo Productivo Socio Comunitario. Estos elementos se encuentran entre los valores centrales de la educación en Bolivia y representan pasos esenciales hacia el logro de una educación descolonizada y la integración e inclusión de los pueblos indígenas en el país. Por otro lado, aborda las actitudes y percepciones de los principales actores educativos hacia las culturas y lenguas indígenas. En particular, se han analizado las opciones, preferencias y actitudes lingüísticas de profesores, alumnos y padres, así como sus pensamientos sobre el carácter intercultural e intracultural de la educación. En este capítulo, los resultados, recolectados a través de la observación no participante y participante y entrevistas semiestructuradas, son retratados y analizados de acuerdo a las dos dimensiones principales del estudio: la implementación de la Ley 070 de educación en las escuelas primarias rurales y los actores de la educación, sus actitudes y percepciones hacia las culturas y lenguas indígenas.

La implementación de la Ley Educativa 070 en escuelas primarias rurales en Bolivia

Como ya se mencionó, se han analizado tres aspectos de la Ley de educación 070: la connotación intercultural e intracultural de la educación, el tema del plurilingüismo y la implementación del Modelo Productivo Sociocomunitario. Estos elementos representan las

principales innovaciones establecidas por la ley, así como los valores fundamentales sobre los que se ha construido la nueva ley de educación. El siguiente análisis se construye en dos ejes: en primer lugar, un recordatorio de lo que dice la ley sobre cada una de estas dimensiones y, posteriormente, una descripción y análisis de cómo las escuelas están implementando concretamente estos aspectos.

Interculturalismo e intraculturalidad

De acuerdo con el artículo 6 de la Ley 070, el currículo escolar debe incluir el conocimiento indígena y debe promover y revitalizar los valores y conocimientos entre y dentro de las culturas en Bolivia, en un clima de respeto mutuo y no discriminación. Además, se debe revalorizar la identidad indígena de los niños para estimular su sentimiento de pertenencia a las comunidades indígenas.

Observando el desarrollo de las clases en ambas escuelas, parece haber una falta de inclusión de los conocimientos indígenas en los planes de estudio escolares: de hecho, en ninguna ocasión se han hecho referencias a prácticas, valores y cosmovisiones indígenas, ni durante las clases ni durante la celebración de festividades como el Carnaval, como afirman muchos maestros y padres cuando se les pidió que dieran ejemplos de la evidencia de la inclusión de saberes y tradiciones indígenas en las escuelas.

P: Se llaman saberes y conocimientos originarios ¿No? Entonces eso se valoriza.

R: Si, se valoriza. En las prácticas, en los contenidos, también en las prácticas de socios comunitarios como por ejemplo la... la k'oa que hemos hecho a la Pachamama en carnavales. Como también se hace festividades que son creencias también de nuestra gente, que no pudimos tampoco desechar (Profesor 2)¹.

[Hablando sobre prácticas y conocimientos indígenas] Bueno, cuando hay una fiesta o algo, los ves... Entonces, los profesores tratan de que los niños sepan, o sea, como es, tratan de... tratan de... concientizar y hacer verlos a ellos como es realmente. Por ejemplo, en Carnaval, los niños [inaudible] las profesoras han tratado de que los niños sepan realmente cómo se festeja Carnaval (Padre de Familia 4).

En cuanto a la representación de la diversidad y las culturas en Bolivia, cabe destacar que no se ha hecho referencia a estos temas durante las clases. Sin embargo, la diversidad parece estar reflejada en los libros de los estudiantes. De hecho, se caracterizan por la presencia de diferentes secciones dedicadas a breves presentaciones de las poblaciones indígenas en el país, que subrayan su historia y prácticas. Además, se muestran diferencias lingüísticas: los libros siempre terminan con una sección dedicada a los idiomas, a saber, inglés, quechua, aymara y guaraní. Aunque solo se dedica una página a cada idioma, este parece ser un buen instrumento para concienciar a los estudiantes de la presencia de diferentes idiomas en el país, así como para darles la posibilidad de acercarse a ellos, incluso de manera superficial. Finalmente, las imágenes en los libros también son

¹ En las citas de entrevistas, se pone directamente a la persona.

representativas de la diversidad en Bolivia. De hecho, los personajes que se dibujan parecen tener como objetivo representar las diferencias entre las personas que viven en el país, haciendo especial hincapié en la ropa tradicional. Además, las clases se basan en la realidad que rodea a los niños, así como en la vida en la comunidad. Durante las diferentes actividades, los docentes piden a los estudiantes que relacionen lo que aprenden con lo que pueden ver a su alrededor y experimentar en su vida, y se utilizan temas curriculares para introducir a los niños en los buenos hábitos, que, en muchos casos, no están presentes en su vida diaria. Concretamente, temas como los cinco sentidos, el cuerpo humano y las funciones corporales están conectados a prácticas como cepillarse los dientes, lavarse las manos y comer verduras y frutas, hábitos que los niños deben adoptar para preservar su salud y evitar contraer enfermedades.

Como atestiguan las entrevistas con los maestros, en muchos casos estos hábitos no se propagan entre la comunidad y causan daños a la salud de los niños, en particular en forma de caries dental, uno de los problemas más comunes entre los jóvenes de Bolivia. De esta forma, la conexión entre lo que se debe enseñar en las escuelas y el contexto en el que se ubican representa una forma de concienciar a los estudiantes sobre prácticas de salud que también deben llegar a toda la comunidad. Mirando fuera del currículo escolar, y por ende, en general a las escuelas, se puede decir que la diversidad y las culturas de Bolivia, y en especial las poblaciones indígenas, pueden estar formalmente representadas por la presencia de la *wiphala*, la bandera de los pueblos indígenas. Todos los lunes, la bandera del Estado Plurinacional de Bolivia, así como la *wiphala* y la bandera del municipio de Cliza, se izan durante una ceremonia que abre la semana escolar. Durante este momento, los estudiantes cantan los himnos de Bolivia, Cochabamba y Cliza y leen poemas o cuentan chistes en quechua y español. En estas ocasiones, los estudiantes parecen recordar su pertenencia nacional al Estado de Bolivia, seguido de su pertenencia local al departamento de Cochabamba y la provincia de Cliza. Sin embargo, la comunidad en la que viven no se menciona ni se recuerda. Hay que decir que en la escuela de Villa el Carmen la *wiphala* está ausente y no se usa el quechua en ningún momento de la ceremonia.

Plurilingüismo

Otra característica fundamental de la educación, según la Ley 070, es el plurilingüismo. El artículo 7 presenta los lineamientos que establece la ley en el tema de la enseñanza y uso de las lenguas oficiales y extranjeras en las escuelas. Define el uso de lenguas vernáculas como primera lengua y el uso del español como segunda lengua en aquellas comunidades y grupos en los que predominan las lenguas nativas.

Por el contrario, para aquellas situaciones en las que el español es el idioma predominante, el uso del español es una primera lengua y el uso de una lengua materna una segunda. Finalmente, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el artículo establece que desde el inicio de la educación, los profesores deben introducir la enseñanza de una lengua extranjera como tercera lengua. En el caso de las escuelas analizadas, la lengua extranjera elegida es el inglés.

Sin embargo, del análisis de la Ley 070 no parece claro si la segunda lengua debe utilizarse como lengua de enseñanza o si debe abordarse como una asignatura en sí misma. Además, ni el proceso ni los criterios mediante los cuales se debe identificar y establecer el idioma predominante de una comunidad son claros. De hecho, parece definirse a partir de la dicotomía rural-urbano, que se relaciona con la idea de monolingüismo territorial, según la cual el quechua es la lengua dominante de las zonas rurales y el español la de las realidades urbanas. De hecho, cuando se desarrolló e implementó la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, se concibió sobre la base del principio de monolingüismo territorial e indígena y sobre el asentamiento territorial de las poblaciones indígenas en áreas rurales (López & Sichra, 2008).

Sin embargo, el fenómeno de la migración rural-urbana se ha incrementado progresivamente y el criterio del monolingüismo territorial e indígena, a partir del cual se conciben las políticas lingüísticas en el campo de la educación, ya no representa la realidad sociolingüística del país.

Las comunidades a las que se ha acercado este estudio son un claro ejemplo de la falta de conexión entre las políticas lingüísticas establecidas por la Ley 070 y la realidad sociolingüística. De hecho, el área de Villa el Carmen y Santa Lucía se consideran áreas rurales, con un uso predominante del quechua. Esto es correcto si se considera a la comunidad en general, ya que la mayoría de los adultos todavía hablan el quechua como primera lengua y muchos ancianos ni siquiera saben español. Sin embargo, si nos acercamos y consideramos a los niños, la situación cambia por completo: algunos niños todavía hablan quechua como su primer idioma y generalmente son migrantes que se han mudado recientemente a la comunidad, tratando de acercarse a los entornos urbanos. Por el contrario, la mayoría de los niños tiene un conocimiento limitado del quechua o, en algunos casos, es su segunda lengua. Por tanto, existe una ruptura lingüística generacional que se opone a las características lingüísticas de adultos y niños dentro de una misma comunidad. En esta situación, los profesores parecen optar por opciones basadas en el trasfondo lingüístico de los niños, en lugar de mirar el idioma predominante o histórico de toda la comunidad.

Por esta razón, en ambas escuelas el primer idioma de enseñanza es el español y el segundo el quechua. El español se utiliza como único idioma de enseñanza y es el idioma predominante entre profesores y niños dentro y fuera de las aulas. La supremacía del español también se percibe al mirar los materiales escolares que envuelven a los alumnos: sus libros están escritos íntegramente en español, además de la parte final dedicada a los idiomas, como se mencionó anteriormente. Además, los carteles colgados en las aulas y alrededor de la escuela están escritos casi en su totalidad en español, además de algunos casos de uso del quechua, principalmente para los números, el alfabeto y los poemas dedicados a la *Pachamama* (Madre tierra). De esta manera, se puede observar cómo el uso del quechua se limita a los conocimientos básicos o se conecta al campo de las tradiciones / prácticas indígenas. El quechua se enseña como asignatura, al igual que el inglés, y ambos idiomas tienen el mismo número de horas durante la semana. Por tanto, no existe una

distinción clara entre segundo y tercer idioma, al menos a nivel de enseñanza. Además, según los horarios que se exponen en cada aula, se dedican menos de dos horas semanales al quechua y en la mayoría de los casos los profesores no respetan el horario, ni para el quechua, ni para otras asignaturas. En consecuencia, los niños no aprenden quechua con regularidad. Además, considerando las lecciones asistidas de quechua, los niños aprenden principalmente el alfabeto, los números y algunas otras palabras siempre relacionadas con la familia y el campo: esto confirma la idea de que el quechua está contenido en conceptos básicos y en el ámbito doméstico y rural. Como consecuencia de esto, el quechua no se considera un idioma a través del cual los niños puedan socializar y comunicarse plenamente, ya que su uso es restringido y sectorial.

Finalmente, considerando la enseñanza del inglés, hay que decir que dos casos son los más comunes: o los niños estudian algunos conceptos básicos como el alfabeto y los números, o no tienen ningún conocimiento del idioma para toda la educación primaria. La principal razón de esto está representada por el hecho de que los profesores no reciben una formación adecuada en el campo.

El Modelo Sociocomunitario Productivo

Inspirado en la experiencia educativa del ayllu-escuela de Warisata, el Modelo Productivo Sociocomunitario ha sido una forma de conectar la escuela con la comunidad y enriquecer la participación y contribución de los estudiantes a la misma. En particular, el modelo fomenta y trabaja la relación entre las escuelas y la realidad en la que viven los estudiantes, promoviendo los valores y prácticas locales, así como tratando de contribuir a la resolución de las principales dificultades vividas con la propia comunidad.

En este escenario, cada escuela adopta su propio proyecto: en las dos escuelas analizadas, el proyecto se relaciona con problemas vividos por la comunidad.

En el caso de Villa el Carmen, el Proyecto Productivo Socio Comunitario corresponde al cultivo de hortalizas con el fin de enseñar e introducir a los niños en buenos hábitos alimenticios, a los que no están expuestos en sus casas. Según los docentes, el proyecto se implementó luego de haber notado que entre las familias el consumo de verduras y frutas es insuficiente y, en consecuencia, la mala alimentación de los niños puede exponerlos a importantes carencias nutritivas. En el momento del trabajo de campo, el proyecto aún no se había implementado. Esto se justificó por el reciente comienzo del año escolar.

En el caso de Santa Lucía, el proyecto elegido corresponde al reciclaje. Se colocan varios letreros alrededor de la escuela y en las aulas, así como contenedores de reciclaje. El proyecto consiste en concienciar a los niños sobre los daños que la contaminación está provocando al medio ambiente y a su salud, animándolos a reciclar los residuos que recogen en sus casas. A pesar de la presencia de anuncios de reciclaje, la campaña de sensibilización realizada por los profesores no es suficiente y el proyecto parece no estar funcionando correctamente.

Actitudes y percepciones hacia las lenguas y culturas indígenas

La segunda parte del análisis está dedicada a investigar las actitudes y percepciones de los actores educativos hacia las culturas y lenguas indígenas, tanto dentro como fuera de las escuelas. Se ha entrevistado a profesores, alumnos y padres de alumnos para comprender qué piensan sobre el tema, con el objetivo final de comprender en qué medida las políticas educativas representan y responden a su voluntad y expectativas. En el caso de profesores y padres, las entrevistas semiestructuradas se han utilizado como principal herramienta para recopilar información; en cuanto a los estudiantes, las entrevistas semiestructuradas han ido acompañadas de la observación participante.

La siguiente parte de la investigación está dedicada a la presentación de los resultados obtenidos principalmente mediante la aplicación de Teoría Fundamentada como método de análisis de las entrevistas recopiladas.

Maestros

Escuela y Casa: Cambios Lingüísticos y Culturales

Las primeras categorías que han surgido del análisis de las entrevistas son escuela y casa, dos conceptos y lugares siempre opuestos y que siempre se construyen y articulan en torno a las dimensiones de antes y ahora. Analizando estas categorías en la dimensión de antes, queda claro que las características lingüísticas de la escuela y la casa contrastan entre sí. La escuela siempre se define por ser española, en el sentido de que en el pasado la escuela era el lugar por excelencia donde la comunicación era completamente en español, tanto dentro como fuera de las aulas. Esto parece coincidir con la misión pasada de la educación, orientada a castellanizar a la infancia, así como con la falta de políticas orientadas a valorar el patrimonio indígena. Al mismo tiempo, la casa era quechua, ya que la relación entre la familia y dentro de la casa estaba marcada por el uso del quechua. De esta manera, en la dimensión de antes, escuela y casa tenían una connotación precisa y estaban contribuyendo al bilingüismo de las personas. Además, antes, la casa también era el lugar en el que se criaba a los niños sobre sólidos valores, principalmente vinculados a la cultura y hábitos indígenas, que les estaban dando una buena educación y disciplina, que también era visible a través de su comportamiento en las escuelas:

Sí, porque hablando de valores, se han perdido mucho los valores. Yo recuerdo cuando era niña, los valores los aprendíamos en casa: los papás son los que nos enseñan y en la escuela se hace un seguimiento. Se han perdido mucho las costumbres de nuestros ancestros, nuestros bisabuelitos y todo eso. Ahora se está tomando en cuenta y es muy necesario. (Profesor 2)

Sin embargo, ahora, los rasgos lingüísticos de estas categorías están menos definidos y son más ambiguos, en particular en lo que se refiere a la casa. Ahora, la escuela todavía está dominada por el uso del español. Sin embargo, al mismo tiempo, la apertura a la diversidad

promovida por las políticas educativas recientes siempre se subraya positivamente. De hecho, la introducción de la enseñanza de otras lenguas, como las lenguas extranjeras y, principalmente, las lenguas indígenas, junto con las culturas indígenas y los valores de la interculturalidad e intraculturalidad, son una victoria para la diversidad, promoción del respeto y aceptación entre las diferentes culturas, y revalorización del patrimonio indígena. Estos valores parecen ser algunos de los aspectos importantes de la escuela en la dimensión del ahora:

[...] la interculturalidad... Son los estudiantes de... diferentes lugares, o... Podría decir. Porque aquí en nuestra comunidad, no solamente los estudiantes son de Villa El Carmen, que vienen con sus propias culturas, tradiciones, costumbres. Vienen de otros lugares, más alejados que vienen con sus propias costumbres, sus propias culturas. Y aquí en la unidad educativa tratamos de respetar, de valorar a cada uno de los estudiantes. En cuanto a la religión también se le respeta. (Profesor 2)

El gobierno implementó lo del respeto de los pueblos indígenas, como le digo, antes estaba olvidado. Pero como ahora hay el decreto... hay una ley, incluso se les pide a los oficiales [inaudible], a nivel de Bolivia, pues, los dialectos, los idiomas (Profesor 3).

Según los casos analizados, la escuela es española pero también un poco quechua e inglés. Esta pluralidad parece leerse como una apertura positiva hacia el respeto de todas las poblaciones que viven en Bolivia, así como una de las mejores medidas a emprender para preservar y revalorizar las lenguas indígenas. Por otro lado, la casa se volvió española: los padres están abandonando progresivamente el uso del quechua y los niños están expuestos de manera constante y única al uso del español. De esta manera, se volcó el papel de la escuela de enseñar español a los niños que hablan quechua en su casa: la escuela ahora es la entidad encargada de mantener vivo el quechua ya que en la casa los niños ya no lo usan:

Los niños son de raíces quechua pero ya hoy por hoy ha cambiado su lengua materna que sería el castellano porque no siempre hablan en sus casas la lengua castellana (Profesor 1).

La Indigeneidad de Aquí y la Amenaza de Allá

Las otras dos categorías también siempre se oponen entre sí: aquí y allá. Aquí y allá hay categorías crecientes ya que progresivamente se transforman en conceptos más grandes, manteniendo siempre las mismas características centrales. De hecho, el concepto de aquí se refiere al campo y, con extensión, a Bolivia; por otro lado, se convierte en la ciudad y, posteriormente, en el exterior. Es decir, aquí se retrata como la realidad más cercana a la que los sujetos se sienten pertenecientes y, por tanto, el campo y Bolivia, mientras que está lo desconocido, la realidad de la que los sujetos se sienten alejados y que siempre amenaza sus hábitos. Toma la connotación de ciudad en primer lugar, y luego, en el extranjero. La descripción del campo no parece localizada en el tiempo: de hecho, sus características no están ubicadas en una dimensión precisa y no está claro si se produjo un cambio durante el tiempo o no. De todos modos, *aquí*, el campo, representa el uso puro del quechua,

desprovisto de cualquier tipo de contaminación proveniente del español. Además, aquí simboliza la quintaesencia de los valores y prácticas indígenas:

Yo hablo quechua y castellano. Yo soy nacido con quechua, mis mamás, mis papás eran netamente quechuistas, no hablan castellano. Yo soy del campo. (Profesor 6)

Por otro lado, la ciudad encarna la cultura extranjera, el colonizador que siempre amenaza e influye negativamente en la pureza y la indigeneidad del aquí, el campo. Por eso, aquí y allá, campo y ciudad, siempre se oponen y se relacionan con el concepto de indigeneidad y extranjería. Al mismo tiempo, aquí también representamos a Bolivia, un país lleno de diversidad que es, por extensión, el representante de la indigeneidad y que tiene que defenderse de la invasión del exterior, que sigue aniquilando y adueñándose de la esencia de los bolivianos. La ciudad se caracteriza por ser española, abierta, multicultural y haber englobado todos esos hábitos provenientes del exterior. Está influyendo en el campo y empujándolo hacia la pérdida de su indigeneidad, en particular a través de los medios de comunicación, la principal herramienta adoptada por la ciudad para borrar el campo. Los profesores destacan un completo monopolio de los medios de comunicación en español y, en consecuencia, una exposición permanente al idioma español y una falta de uso del quechua.

Yo lo veo que hay influencia de los padres e influencia de los medios de comunicación. Y diría esto. Porque, todo en castellano, nada en quechua. Solamente, algunos yo los veo que llegan a la casa y algunos siguen hablando quechua con sus papás. Pero llegan a la escuela y ya cambian. (Profesor 6)

Pues, en la casa los papás, los padres de familia, no les enseñan el valor de nuestra cultura. Lo dan superficialmente, y en eso influye mucho la tele. La televisión influye bastante, ¿No? (Profesor 3)

En medio de estos lugares, campo y ciudad, Bolivia y el exterior, está la dimensión de la salida: la gente está en movimiento y se va acercando progresivamente a la ciudad y al exterior a través del proceso migratorio, fenómeno que propicia la pérdida de la indigeneidad. Lo que surge de estas primeras categorías es la presencia de un cierto grado de ambigüedad en la generación de una imagen coherente del campo: de hecho, al analizar los diferentes actores que juegan papeles importantes en la supervivencia de las culturas y lenguas indígenas, parece claro que durante el tiempo el campo cambió y se acercó progresivamente al español.

Por otro lado, cuando se compara con la ciudad, la indigeneidad se sigue presentando como un rasgo medular del entorno, negando, en cierto modo, la dimensión del tiempo.

Quechua y Español, entre la Identidad y la Cultura

Otra dicotomía recurrente es la oposición entre quechua y español, categorías que trascienden su connotación lingüística. De hecho, en ambos casos, pero principalmente en

el quechua, los sujetos pusieron en marcha un proceso de identidad perteneciente a la lengua. En particular, las personas que hablan quechua se definen como quechuas, mientras que las personas que hablan español se identifican como castellanos.

Además, parece que la identificación de las personas que hablan quechua no se basa en criterios distintos a su pertenencia territorial. De hecho, en términos generales, las personas que viven en el campo se definen como hablantes de quechua y, en consecuencia, como quechuas.

Entonces, si lo trabajamos, pero ya le digo que en el trópico la gente son quechuas y la mayoría hablan quechua. (Profesor (1))

Por otro lado, ser castellano parece estar relacionado principalmente con la lengua materna de las personas. En este proceso de cambio lingüístico hacia el español, los niños a menudo se definen como Castellanos.

Bueno, ahora aquí hoy en día los niños son castellanos. Tenemos uno y otro quechua, pero todos son castellano. No hay ya... Estamos más cerca de una provincia y... (Profesor, 2)

También se puede notar que el quechua siempre está poseído por los sujetos: se refieren a él usando adjetivos posesivos como “nuestra lengua”, “nuestra lengua original”, “nuestra lengua materna”, mientras que el español nunca va acompañado de ningún tipo de adjetivo, es más neutral y vago.

La sigla educación intercultural bilingüe, ¿no? Se refiere a la... a la lengua original que utilizamos en nuestro país. Entonces, prácticamente es la utilización y la revalorización de nuestra lengua, nuestra lengua original que ahora, hoy en día, estaba... o sea... no lo estábamos tomando, mas antes, en cuenta. (Profesor 5)

Mmm... bueno, primeramente, dice la 070 que hay que enseñar la lengua en la que han nacido: el quechua. Después se va a enseñar el castellano. Y dice que mejor pueden aprender en su lengua materna, y poder aplicar en la segunda lengua. Para esta zona la lengua materna sería el quechua... (Profesor 6).

Al realizar un análisis más profundo de la dimensión de la posesión del quechua, se puede notar el uso del adjetivo “original”, traducido al español como “originario” y “maternal”, “materna”. En el caso del adjetivo “original”, parece referirse a la dimensión de los orígenes en un sentido histórico y cultural; por otro lado, lo “materno” está más relacionado con la familia y con la transmisión de los idiomas entre padres e hijos. De esta manera, el uso de estas connotaciones al referirse al quechua resalta una fuerte relación entre el idioma y las personas, que supera la dimensión lingüística, abarcando conceptos más grandes como la historia, la cultura y la dinámica dentro de las familias. El quechua siempre se define como “nuestro”, idioma “original” y “materno”, incluso cuando el quechua no corresponde al primer idioma de las personas. Otro punto que merece ser discutido es la característica de clausura que posee el quechua. A diferencia de las personas que solo

hablan español, las personas cuya lengua es sólo quechua están sujetas a un proceso de cierre: de hecho, el idioma funciona como un obstáculo para las habilidades lingüísticas de las personas en otros idiomas, en particular en español.

Si, discriminación y le ponían un radar, entonces... y aprendí de esta manera a regularme un poco. Porque yo nací netamente quechua y entonces era difícil aprender perfectamente el castellano. Con mis padres era netamente quechuistas, mis abuelos todavía...entonces, siempre ha habido esta equivocación, la i con la o, la o con la u. (Profesor 6)

Implícitamente, este concepto trae consigo un claro juicio de valor sobre las dos lenguas: el monolingüismo español no puede ser un problema pero, por el contrario, el monolingüismo quechua sí que representa cierre y marginación. En otras palabras, las personas no pueden sobrevivir simplemente sabiendo quechua porque para poder comunicarse con todos y tener oportunidades en la vida, deben hablar español. Además, los sujetos subrayan la existencia de un quechua puro, que parece haber desaparecido.

Ya que todos hablan un quechuañol. O sea, un quechua mezclado ... Nadie habla un quechua puro, si no, un quechuañol. En el cual, estaban hablando castellano y de repente introducen el quechua en la lengua. (Profesor 1)

El concepto de pureza de lenguas se opone al nacimiento del quechuañol, una mezcla de quechua y español. El quechuañol parece ser una variedad de quechua, la que usan las personas que viven aquí, en el campo. Si bien esta variedad es aceptada por la gente, un velo de nostalgia caracterizó la memoria del quechua puro de antes, que parece encarnar no sólo la lengua sino también la cultura, las prácticas, los hábitos y los valores indígenas. Al mismo tiempo, el quechua, entendido en el sentido más amplio de lengua y cultura, se caracteriza por la diversidad: de hecho, el quechua difiere según las áreas geográficas, desde el punto de vista de las palabras, la ropa y los hábitos.

Pero ha habido muchas dificultades: por ejemplo, el... el hablar, el cochabambino habla diferente, el sucreño habla diferente, el potosino habla diferente (Profesor 6).

Enseñando Quechua: Una Responsabilidad

Otra categoría que surge de las entrevistas con los profesores es la categoría de la enseñanza del quechua. La enseñanza del idioma se define como básica, subrayando en múltiples ocasiones que el deber de los docentes en el campo es dar a los estudiantes un conocimiento básico del idioma, que se concreta en el alfabeto, números y palabras comunes. El criterio de lo básico también está presente al referirse al inglés. De hecho, no se le da una connotación de básico a la enseñanza de idiomas en las políticas educativas, en particular en lo que se refiere a la segunda lengua. Al mismo tiempo, lo que parece contradecir el rasgo básico atribuido a la enseñanza del quechua, es el llamado constante a la necesidad y al deber de aprender la lengua. Estos dos atributos se utilizan tanto por separado como juntos. En ambos casos, aprender quechua se describe como un deber y una necesidad para comunicarse con personas que no pueden hablar español correctamente.

El quechua es una... necesidad de comunicación de la gente y el quechua no puede... no puede rechazar y tampoco poner a un lado. El quechua es parte de la vida de la persona, es parte de la sociedad, no. Entonces, es bonito el quechua y esto nosotros tenemos que siempre concientizar a nuestra gente que el quechua... en la comunicación es muy importante Y también es... interesante, interesante como medio de... de intercambio de experiencias también. (Profesor 4)

Por otro lado, estos dos atributos están relacionados con la dimensión de la posesión de la lengua y la cultura y, por tanto, la necesidad y el deber de mantener viva la lengua y la cultura. Bajo el concepto de deber y necesidad aparece un sentido de responsabilidad hacia el quechua, entendido, como se mencionó anteriormente, como lengua pero también como cultura, valores, tradición y prácticas.

Y otra cosa, otra última perspectiva que yo veo es que... la gente no sabemos nosotros mismos valorarnos. Entonces, esa es una gran dificultad. Si nosotros nos avergonzamos de nosotros mismos... entonces, ¿Qué otro valor nos va a dar otra gente? Ningún otro valor. Entonces, es importante que nosotros aprendamos y sepamos qué valor tenemos para... bueno, tener una estabilidad. No solo de Estado sino también en cuanto a la persona. (Profesor 6)

Por tanto, la escuela parece tener la responsabilidad de enseñar a los niños, que lo necesitan y tienen que aprenderlo. Este último argumento también está relacionado con la idea de *pérdida*, un concepto que a menudo es evocado por los sujetos. De hecho, parecen conscientes de la progresiva desaparición del quechua, tanto a nivel lingüístico como cultural. Frente a esta realidad, los docentes señalan la importancia de revitalizar las culturas y lenguas indígenas a través de la acción de dos actores: la escuela y la familia. Sin embargo, la proposición imaginada por los sujetos, que consiste en un uso sistemático y progresivo del quechua, se relaciona únicamente con el aspecto lingüístico, y el concepto de cultura muchas veces se engloba en él. Finalmente, un último aspecto que a menudo surge en relación con la enseñanza del quechua son las reacciones y actitudes de los estudiantes hacia él. En particular, siempre se recuerdan dos dimensiones: responder y cometer errores. La respuesta se utiliza como criterio a través del cual se puede medir el nivel de quechua de los estudiantes: de hecho, casi todos los niños afirman ser capaces de comprender el idioma, pero no responder en el idioma. La respuesta toma la connotación de ser español y representa la principal dificultad de los niños en el uso del quechua, es decir, la falta de una posesión activa del idioma. Por otro lado, la respuesta es español también porque cuando los estudiantes intentan hablar quechua, cometen errores. Cometer errores refuerza la idea de que, incluso cuando los niños usan el idioma, no tienen las competencias suficientes y cometen errores. En la mayoría de los casos, estos errores están representados por la falta de un vocabulario amplio que les obliga a utilizar palabras en español.

Además, cometer errores lleva a los estudiantes a desarrollar un sentimiento de vergüenza y miedo hacia el uso del quechua, atemorizados por los juicios o burlas de quienes tienen un mejor dominio del idioma.

Esto, si ...si, la verdad es que para mí este miedo de equivocarse y, para mi modo de ver, parece que antes nuestros padres, que eran netos quechuistas, los niños... aunque les explique que el quechua es un don, no lo... (Profesor 6).

Padres de Familia Ausentes

Finalmente, un último tema que siempre está presente en las entrevistas y que se ha mencionado en la descripción de la categoría de casa es el rol de los padres, tanto en la escuela como en el hogar. Los padres no colaboran y participan en la escuela, aunque la participación comunitaria representa uno de los valores centrales de la Ley 070. Sin embargo, el principal problema que experimentan los docentes es la falta de atención a la educación de sus hijos en el hogar: no los siguen ni los ayudan con sus deberes, y no comprueban si estudian o no. Además, en muchos casos los padres trabajan en Cliza y Cochabamba y, por tanto, no están en casa durante todo el día. Esto contribuye a su ausencia con sus hijos y a la falta de una educación y disciplina sólidas inspiradas en valores y prácticas tradicionales.

Esta parte tenemos dificultades aquí porque no hay mucha participación. Como le digo, son migrantes y viven de su trabajo: salen en la mañana a trabajar. Hay poca participación. Solo vienen a las reuniones cuando se les llama, solo esto, los que viven aquí cerca sí, a veces están. Pero la mayoría trabaja ... hay poca participación, colaboración. Hacemos como podemos con los chicos: has visto con [nombre del estudiante], hay problemas porque no hay... este niño no capta nada. Y los tres que estaban aquí [señala un escritorio], por ejemplo, ellos son... los dos que estaban aquí no les ayudan: sus padres salen por la mañana y no hay quien les ayude. Por esto también hay niveles muy diferentes y esta es la dificultad que tenemos. (Profesor 5)

Además, los maestros describen el empoderamiento del papel de los padres en las escuelas mediante la promulgación de la nueva ley de educación. De hecho, la ley, al empoderar a los padres, les habría proporcionado más herramientas para controlar y limitar la autoridad de los maestros, y esto tendría efectos terribles en el comportamiento de los estudiantes y, en general, en la educación.

El padre de familia se empodera, en el caso en el que son tan... no sé si en mi época era así, pero... yo por hoy no le podemos decir nada al niño. Nada en cuanto a su educación. No se trata de la educación en la enseñanza simplemente porque nosotros los maestros somos capaces de enseñar áreas de materias. En cambio, la enseñanza a la educación debe partir de casa. (Profesor 1)

Finalmente, el cambio lingüístico ocurrido en la casa, representado por el progresivo abandono del quechua, no ayuda a la escuela a afrontar la enseñanza del idioma. Así, la categoría de padres se construye sobre dos ideas principales: ausencia y pérdida: los padres no están presentes en la vida y educación de los niños y esto convierte a la escuela en la única responsable de la educación de los niños, otorgándoles más responsabilidades y

deberes. Por otro lado, los padres han perdido el apego a los valores y hábitos tradicionales, así como la práctica de usar el quechua en la casa para transmitirlo a sus hijos. De ahí que sean el actor principal que pone en marcha el proceso de ruptura generacional: de hecho, tienen la responsabilidad de continuar la transmisión de las culturas y lenguas indígenas como lo hicieron sus padres con ellos, pero deciden voluntariamente no hacerlo. En este escenario, la escuela es el único actor que puede continuar el proceso de supervivencia lingüística y cultural de la indigeneidad.

Estudiantes

Quechua y Español: Entre la Normalidad y el Afecto

Al analizar las entrevistas de los niños y las interacciones con ellos, se presenta una oposición entre el quechua y el español. De hecho, las características de los dos lenguajes determinan el tipo de interlocutor con el que se utilizan y traen consigo dos dimensiones y conceptos diferentes: por un lado, la idea de normalidad y, por otro, la emocional, apego con el idioma. En la mayoría de los casos, los estudiantes declaran saber tanto quechua como español, aunque en algunas situaciones mencionan primero el español y recuerdan la existencia del quechua solo en un segundo momento. Además, algunos niños afirman tener un buen conocimiento del quechua: de hecho, la mayoría de las veces especifican que no dominan bien el quechua o pueden entender casi todo, pero no pueden hablar. De este modo, se repite la oposición entre hablar y comprender, que caracteriza las entrevistas de profesores y padres. Los estudiantes sienten que tienen buenas habilidades pasivas pero no las competencias adecuadas para hablar los idiomas y se sienten seguros al usarlo. Se especifican los interlocutores con los que los niños utilizan el quechua y el español. El español es el idioma de comunicación con sus padres, hermanos y hermanas, amigos y el idioma en el que hablan en la escuela. Por otro lado, el quechua se habla con los abuelos y, en algunos casos, también con los padres. Al mismo tiempo, en muchas situaciones se evoca el concepto de normalidad al describir el uso del español. Los estudiantes identifican el español como el idioma normal que usan en situaciones normales, como en su casa, en las escuelas y con la mayoría de la gente: “[El castellano es] habla normal” (Estudiante 2); “lo hablan todos” (Estudiante 8).

Ambos lenguajes traen consigo diferentes connotaciones. En el caso del español, es el concepto explícito de normalidad, que se vincula con el entorno cotidiano de los estudiantes y sus interlocutores, así como con el lenguaje de los medios de comunicación y la ciudad. Por otro lado, parece estar presente un apego más emocional al referirse a que a través de este idioma los estudiantes pueden conectarse y comunicarse con sus abuelos, los representantes de la indigeneidad. El desconocimiento de la lengua provoca una fractura en la dinámica de la familia y la concretización de la ruptura generacional lingüística en una ruptura social generacional más global.

El quechua me gusta. Yo quiero cuando... igualita como mi abuelita quiero ser cholita (Estudiante 3); Porque cuando mi abuelita me habla, yo también le quiero hablar en

quechua (Estudiante 4); Porque eso si se tiene que aprender porque hay gente que parece hablan todavía quechua (Estudiante 11); Son bonitas las palabras. (Estudiante 13)

Las dos dimensiones también se recuerdan cuando se les pide a los niños que justifiquen su disposición al bilingüismo: constantemente especifican la importancia de aprender ambos idiomas para comunicarse con todos en todos los contextos, pero, al mismo tiempo, esta comunicación toma la connotación de normalidad, cuando se refiere al español mientras que está rodeado de afecto cuando corresponde a la posibilidad de hablar con los abuelos de los estudiantes.

Dentro del Bilingüismo: Dominio y Curiosidad

Aunque los estudiantes se declaran completamente a favor del bilingüismo (español-quechua) y del plurilingüismo (español-quechua-inglés), expresan explícita e implícitamente sus preferencias lingüísticas. Hay dos criterios sobre los que se construyen las preferencias: el dominio del idioma y la curiosidad por aprender cosas nuevas. En el primer caso, los estudiantes identifican el español como su idioma favorito, seguido del quechua y el inglés, mientras que en el segundo caso, el idioma preferido es el inglés, seguido del quechua y el español. Estas dos jerarquías son coherentes con los antecedentes de los estudiantes, ya que su primer idioma es el español y el segundo el quechua. De esta forma, se identifican con su idioma favorito ya sea el que mejor hablan (español) o el que no conocen mucho y, por ello, les gustaría conocer.

[No me gusta tanto el Quechua porque] no puedo hablar tanto quechua (Entrevista con estudiante (6); [Prefiero el castellano porque] Más palabras se escriben en castellano. (Estudiante 11)

Teniendo en cuenta el bilingüismo español-quechua, este idioma sería el quechua. El dominio de idiomas también justifica las preferencias y actitudes de los estudiantes en su uso. De hecho, los niños se sienten más seguros de sí mismos y más cómodos cuando hablan español, ya que lo conocen mejor y la posibilidad de cometer errores es menor. Por otro lado, debido a la falta de habilidades en quechua, los niños expresan miedo a equivocarse y, en consecuencia, vergüenza de hablarlo. Varias veces declaran que la falta de un vocabulario amplio es el factor que más les influye. Este elemento representa la base sobre la que se construye un sentimiento de rechazo hacia el quechua.

Por tanto, el desarrollo de una posible actitud hostil hacia el quechua puede explicarse por la falta de confianza en el uso del idioma, provocada por un conocimiento ineficaz del mismo. La existencia de un rechazo específico del idioma relacionado con la dimensión de la discriminación pasada de los hablantes de quechua o la necesidad de homologación lingüística al español no parece realista, en particular a la luz de la voluntad de los niños de aprender mejor el quechua.

Respecto a este último punto, es importante subrayar que, en el caso de los padres, los niños identifican en la escuela al actor encargado de enseñarles el quechua. De hecho,

siempre conectan el campo del aprendizaje con la escuela, probablemente debido a que muchos padres se dedican a su trabajo y no están realmente presentes en la educación de sus hijos. Esta realidad, fuertemente resaltada por los profesores, puede explicar la falta de conexión de los niños entre el aprendizaje y la casa y la actitud de dejar esta responsabilidad a la escuela.

Al mismo tiempo, en casi todas las interacciones con los estudiantes, surge que la escuela no les está proporcionando un conocimiento profundo del idioma, que permanece superficial y dedicado a los contenidos básicos.

La Dicotomía Aquí-Allá

A través del análisis de las interacciones con los estudiantes es posible rastrear la presencia de la dicotomía aquí-allá. Aquí se refiere, en cuanto a los casos de maestros y padres, al campo, que parece caracterizarse por ser quechua. Por otro lado, no toma la forma de la ciudad sino el exterior. De hecho, los estudiantes oponen el campo al extranjero, que se caracteriza por el uso del inglés como lengua de paso.

Porque cuando voy a viajar a países extranjeros y habla inglés y yo no puedo entender (Estudiante 11); [Cuándo puedes usar el inglés?] Para irme a China (Estudiante 8).

De hecho, para los estudiantes es importante conocer ambos idiomas, especialmente el inglés, para poder comunicarse en el extranjero. En este caso, el aquí y el allá también están conectados por la dimensión de ir, no en el sentido de migrar sino de viajar. Los niños relacionan el aprendizaje del inglés con la posibilidad de poder hablar con personas en el extranjero y poder sobrevivir en países extranjeros. Sin embargo, este elemento no parece amenazar su voluntad de estudiar quechua ni la importancia de saber español. En efecto, la dimensión territorial y situacional de los tres idiomas parece clara: inglés en el exterior con extraños, quechua en casa con abuelos y español “en todas partes” con la mayoría de personas que no hablan quechua.

Familiares de los Estudiantes

Escuela y Casa: La Lengua Antes y Ahora

Analizando las entrevistas realizadas a los padres de los alumnos, la dicotomía escuela-casa vuelve a ser una categoría central y también se construye y articula en torno a las dimensiones de antes-ahora. La principal diferencia entre escuela y casa está representada por el idioma dominante en cada entorno: antes, la escuela se caracterizaba por el uso exclusivo del español, y representaba el lugar en el que los estudiantes se acercaban al idioma y comenzaban a estudiarlo. Por estas razones, la escuela se opuso a la casa, el lugar donde ocurrió la comunicación en quechua. De hecho, todos los sujetos subrayan el hecho de que crecieron hablando quechua con sus padres, aprendiendo español solo en una etapa posterior. Por lo tanto, antes la escuela y la casa estaban asociadas al uso de diferentes idiomas, y el primer idioma de los niños, al menos en el campo, era el quechua. Sin

embargo, con el paso del tiempo, ambos lugares cambiaron sus rasgos lingüísticos. Por un lado, aunque la escuela sigue siendo española, las culturas y lenguas indígenas se han introducido como asignaturas obligatorias e imprescindibles que los profesores deben enseñar y los alumnos deben aprender. En el caso de las escuelas, el cambio temporal que determina la creación de antes y ahora corresponde a la elección de Evo Morales y la creación de un nuevo gobierno en 2006. De hecho, los sujetos siempre subrayan cómo el nuevo gobierno introdujo diferentes políticas en varios campos. con el objetivo de acabar con la discriminación indígena y potenciar el patrimonio indígena.

Porque, mira, ahora, cómo es este presidente que tenemos Evo Morales, porque se sacó el decreto que tienen que saber quechua, por cierto, y todo el mundo tiene que saber, o sea todo Bolivia. (Padre de Familia 2)

Porque le sirve el quechua, por ejemplo, ahora como nuestro gobierno es de una parte, como se dice, indígena sigue mucho y hay muchas instituciones que hacen hospitales, escuelas, tienes que aprender... si los profesionales tienen que aprender el quechua y cuando ya son grandes se descuestan más, descuestan. Incluso que nosotros somos quechua, somos quechuañol ... porque hablamos quechua y español mezclado, pero quechua es profundo todavía, pero sí querría que les enseñen ambos. (Padre de Familia 5)

Aunque no se hace mención a la Ley 070, las medidas emprendidas por el nuevo gobierno se extienden también a la educación. Por otro lado, la imagen de la casa ahora no es clara: la casa del pasado y la casa del presente no se oponen entre sí de manera explícita, probablemente porque en muchos casos los padres mostraron una falta de autocritica y autoanálisis, elemento que se explorará más adelante. Sin embargo, el cambio lingüístico que se produce en la casa es evidente: también se convirtió en español. De hecho, los padres utilizan casi exclusivamente el español para comunicarse con los niños y, en algunos casos, todavía les están proporcionando un conocimiento básico del quechua. Aunque son conscientes de este cambio, no saben cómo justificar la elección lingüística que hicieron. La razón más plausible es el hecho de que los padres expresaron sentir una especie de presión de la sociedad, que actúa como factor de empuje hacia la homogeneización lingüística del español. Esta presión se materializa en el monopolio español de los medios de comunicación, el mayor número de hispanohablantes, en particular en las ciudades, y en la concepción del español como lengua pasada. Los padres se declaran absolutamente partidarios del bilingüismo y el plurilingüismo en las escuelas pero, al mismo tiempo, conciben el quechua como un posible obstáculo para el desarrollo de un buen conocimiento del español.

Emm... mira eso, para un poquito más que eso (inaudible), a veces cuando nosotros le hablamos en quechua, entonces ellos aprenden quechua, o quechua... y le dificulta hablar castellano. Es por eso. Entonces después ya, unos cinco años (inaudible), un poquito hablamos quechua o quechua vaya acomodándose (Padre de Familia 2).

Mira, en primer lugar, está el español, ¿No? El castellano, porque siempre, cuando el niño crezca, vaya donde vaya, va a hablar en español, porque, poner que de aquí se vaya a Italia, no va a hablar con quechua, que los italianos no le van a entender (Padre de Familia 2).

Así, la escuela parece simbolizar la posibilidad de ser bilingüe o plurilingüe, mientras que la casa parece ser el lugar en el que se puede cultivar un solo idioma, el español, por los factores antes mencionados.

Entre Dejar o Revitalizar el Quechua: Una Responsabilidad de la Escuela

Varias veces los padres subrayan la dimensión de la pérdida, caracterizada por la forma activa del verbo dejar. Describen el fenómeno de dejar el quechua, entendido como lengua y cultura, valores, tradiciones y prácticas, como un proceso que las personas emprenden conscientemente. De hecho, la gente está abandonando su lengua y cultura nativas, adoptando valores españoles y extranjeros, bajo la presión de la sociedad y la curiosidad por el extraño. De ahí que sean conscientes de este proceso y deliberadamente deciden emprenderlo.

Como nuestros padres siempre hablaban quechua... entonces no sé. Para mi es que no lo dejen. Porque es lindo aprender el quechua y para no dejar nuestras costumbres, porque antes era puro quechua y la lengua que tenemos es quechua. Entonces... (Padre de Familia 1)

Están perdidos los valores, por ejemplo... mm los quechua es uno del valor que yo me acuerdo era, por ejemplo, el valor más fundamental es el respeto. Más entre una pareja de casados, por ejemplo. En un matrimonio tú tenías hijo con alguien y te casabas ya, no había de que yo no te amo, no me gusta, no había. Lo ve, esto era este valor, muy importante. Respeto a una mujer, por ejemplo tú no podías tocar esa mujer .. no sabías realmente que vas a casarte con ella, vas a respetar, no la podías ni respetar así, no. Pero ahora a este tiempo, ... los jóvenes más que nosotros, jovencitos de 15, 16 tienen hijos en uno y otro, no es el respeto de antes. Los quechuas por ejemplo los mayores que nos tenían .. te digo tú tenías un hijo tú te casabas, pero ahora no, es decir, hay era una noche no más, que no te quiero, no me gustas, dejan hijos por aquí por allá. Sufren los niños, sufren, las mujeres y es demasiado. (Padre de Familia 5)

De esta manera, la pérdida de la indigeneidad se personifica y se convierte en un rasgo activo y consciente, que no estaba presente en el caso de los docentes. Los padres recuerdan la importancia y la necesidad de revitalizar la herencia indígena para combatir la dinámica de la pérdida. Las razones que justifican la importancia y la necesidad de hacerlo son tres: la dimensión de la posesión, la comunicación y el futuro. El quechua, entendido, una vez más, como lengua y cultura, valores, tradiciones y prácticas se caracteriza siempre por el uso de adjetivos posesivos como “nuestra lengua materna” y “nuestra lengua materna”, elemento que surgió también con los profesores. De esta forma, los sujetos destacan implícitamente su conexión y relación estricta tanto con la lengua como con la cultura, tomando posesión y uniendo sus raíces con ellas. El apego a ellos parece ser considerado importante y necesario para sentirse conectado con algo.

Para mí el quechua es nuestra cultura y para que hablen con la gente cuando trabajan también con la gente, algunos no saben y para eso. Para eso es importante. Y digamos, en

la salud también, en los hospitales... trabajan y si una persona va, siempre en quechua te habla. Y para eso, pues (Padre de Familia 3).

También relacionado con este argumento, saber quechua parece ser importante y necesario también para los objetivos de comunicación. De hecho, saber quechua permite que las personas se comuniquen con aquellas personas que no hablan español, que son, en su mayoría, abuelos. La comunicación, de esta manera, toma una dimensión más emocional y el quechua se convierte en la herramienta a través de la cual las personas pueden dialogar, interactuar y alimentar su relación con los abuelos y, en general, las personas mayores. Finalmente, el tercer elemento que justifica la importancia y necesidad de saber quechua está representado por el hecho de que el conocimiento del idioma parece ser una habilidad obligatoria para incrementar las oportunidades futuras de las personas. De hecho, varias veces los padres subrayan que es obligatorio saber también quechua para los empleados públicos y para estudiar en la universidad.

Después también. Para que terminen la universidad y después para que trabajen tienen que hablar en quechua. Las personas, la mayoría... en este pueblo... siempre quechua habla. (Padre de Familia 3)

Si, necesario es que estudien quechua. Porque dicen que van a estudiar y van a necesitar el quechua, dicen ¿no? (Padre de Familia 8)

Por lo tanto, saber quechua representa un factor de apertura y oportunidades y una probable garantía de un futuro mejor. En este escenario, los padres identifican a la escuela como la entidad encargada de la enseñanza del quechua y, en consecuencia, de garantizar su supervivencia. De hecho, en ninguna ocasión los sujetos han mencionado o referido a la casa, y por ende a la familia, como un lugar que puede alimentar el conocimiento del quechua de los niños o hacerles abordar el tema. Por lo tanto, enseñar y difundir el quechua parece ser una responsabilidad total de la escuela y nunca se considera su potencial en el proceso. En esta lógica, parece que los padres no sienten o no quieren aceptar su papel en el proceso de revalorización de la indigeneidad, en particular desde el punto de vista lingüístico. No tienen en cuenta el peso que sus elecciones lingüísticas tienen en el trasfondo lingüístico y las actitudes de sus hijos y dan a la escuela el deber de compensar sus elecciones. Al mismo tiempo, son conscientes de la connotación plurilingüe, intercultural e intracultural de la educación, pero no tienen una visión real de hasta qué punto las escuelas están implementando la enseñanza de las lenguas, culturas y prácticas indígenas.

De hecho, parecen estar siempre entre la esperanza y la creencia de que los profesores están realmente trabajando en esos temas. Pero, paralelamente, la mayoría de ellos no ven ningún avance ni en los cuadernos ni en los cuentos infantiles. Por lo tanto, se puede interpretar que, a través de los ojos de los padres, la escuela no está cumpliendo con su deber de revitalizar el quechua y no expresan alternativas para hacerlo.

Aquí y Allá: Diferencias y Conexiones

Al analizar las entrevistas con los padres de los estudiantes, la dicotomía aquí-allá también está presente, pero no es tan distinta como en el caso de los profesores. De hecho, aquí y allá se diferencian principalmente por condiciones económicas y características lingüísticas. Aquí representa, una vez más, el campo, y se caracteriza por la ausencia de oportunidades laborales y la escasez de recursos económicos.

Lo que pasa es que aquí no hay mucho mucho mucho para estar. Yo creo que no hay negocio que trabajar, así como te digo. (Padre de Familia 1).

Por otro lado, allí, la ciudad ofrece más posibilidades de encontrar trabajo y más oportunidades para tener una vida y un futuro mejor. Desde este punto de vista, estas dos realidades están conectadas por el fenómeno de la migración económica: las personas deciden migrar y trasladarse a ese país, para encontrar mejores condiciones económicas y tener una mejor vida. Además, no solo representa la posibilidad de trabajar sino también la oportunidad de seguir estudiando. Por estos motivos, simboliza la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. Desde el punto de vista lingüístico, aquí está el quechua y el español. Sin embargo, también se requiere el conocimiento del quechua, como característica indispensable para trabajar allí. El nuevo gobierno estableció la obligatoriedad del conocimiento del español y una lengua indígena para todos los empleados públicos desde 2015. Por lo tanto, para trabajar en el sector público, las personas deben conocer una lengua indígena, que corresponde al quechua para la región de Cochabamba. Teniendo esto en cuenta, aunque el idioma principal para él allí es el español, desde 2015 se abrió al quechua, al menos en el ámbito del trabajo del sector público. Esta nueva connotación representa un factor importante en el proceso de revitalización del quechua y un punto de atracción para los padres, en cuanto al futuro de sus hijos.

Quechua y Español

Finalmente, las dos últimas categorías que se presentan son el quechua y el español. Hay que decir que no se diferencian de los propuestos por los profesores: de hecho, una vez más el quechua se caracteriza por una falta de diversificación entre la lengua y el aspecto cultural, que se refiere a los valores, tradiciones y hábitos locales. Además, la idea de pureza de las lenguas sigue presente, así como el concepto de diversidad territorial de la lengua, la presencia del llamado quechuañol y, como se discutió anteriormente, la dimensión de posesión de la lengua. Finalmente, los padres repiten la diferencia de habilidades lingüísticas pasivas y activas que poseen los niños. Por otro lado, el español no tiene ninguna connotación cultural y siempre se retrata como lengua. En cuanto a la categoría del español, un elemento nuevo parece estar constantemente presente en las palabras de los padres: la importancia de conocer realmente bien el idioma y, en conexión con ello, la dimensión de la discriminación. De hecho, por un lado, el conocimiento de las lenguas indígenas se describe como importante y necesario a nivel de conexiones con las raíces de las personas, comunicarse con personas que no hablan español y aumentar las oportunidades laborales, pero al mismo tiempo, se requiere un excelente conocimiento del

español, también definido como importante por tres razones: comunicación, futuro, y prevención de la discriminación. Las dos primeras dimensiones corresponden a los motivos dados para justificar la importancia y necesidad de saber quechua; el tercero parece ser más profundo y anclado al pasado de los padres. En resumen, parece que los padres todavía están arraigados a la discriminación vivida por los quechua hablantes en el pasado, quienes fueron denigrados y marginados en contextos urbanos por sus escasas habilidades en español. Por lo tanto, un dominio completo del español evitaría que los niños sufran discriminación.

Porque, o sea, como te he dicho, hay mucho, las exigencias mismas nos hacen cambiar. Las exigencias de los bancos, de los hospitales, sí yo sí. tienes que adherir a estas exigencias, a apegarte,... si no sabes hablar español tienes que aprender. Porque cómo vas a ir al hospital y estás sola, yo solo hablo quechua y nadie me entiende ahí, entonces tengo que aprender esa lengua. (Padre de Familia 5)

Entonces, yo siempre decía ... que mis hijos aprendan los dos porque uno que entiende ya es muy difícil que se vayan diciendo “me ha insultado”, “me ha dicho eso”... O no les va a entender. Es por ese motivo que yo prefiero que aprendan los dos. (Padre de Familia 1)

Referencias

1. Bolivia, Estado Plurinacional de. (2010). Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez, No 070.
2. López, L. E., & Sichra, I. (2008). *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*. Retrieved April 2019, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/225228648_Intercultural_Bilingual_Education_Among_Indigenous_Peoples_in_Latin_America
3. Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Notas

* El Editor: El presente documento es la traducción del capítulo de resultados de la tesis de maestría de Alessia Osio titulada “The Question of Indigenous Cultures and Languages in Rural Primary Schools in Bolivia: A Case Study of the Department of Cochabamba,” (2019) supervisada por Natalie Auger y Pedro Plaza; con el auspicio de Università Ca’Foscari Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université Paul Valéry-Montpellier 3, y Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Este capítulo de resultados fue realizado por la autora durante su pasantía de cuatro meses en el C.I. PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El trabajo de campo fue realizado en dos comunidades, Villa el Carmen y Santa Lucía, del municipio de Cliza, en el valle alto de Cochabamba, en los meses de Febrero y Mayo del 2019. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). La traducción al español fue realizada por Pedro Plaza. Publicamos este trabajo por su importancia temática y metodológica, para comprender la implementación del nuevo modelo educativo boliviano en las escuelas rurales y como un interesante ejemplo del uso de la teoría fundamentada.

* Traducción del Capítulo de Resultados de la Tesis “The Question of Indigenous Cultures and Languages in Rural Primary Schools in Bolivia: A Case Study of the Department of Cochabamba,” supervisada por Natalie Auger y Pedro Plaza; con el auspicio de Università Ca’Foscari Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université Paul Valéry-Montpellier 3, y Centro Interdisciplinario PROEIB ANDES.

** Tiene una maestría en Desarrollo Sostenible, en Ciencias Sociales y Comunicación obtenida a través de un curso internacional de estudios en la Universidad Ca' Foscari de Venecia, la Université Paul- Valéry Montpellier 3 y la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus estudios se centran en el concepto de desarrollo y cooperación, con un enfoque en el tema de los derechos humanos y las minorías. Ha dedicado parte de sus estudios a la investigación sociológica, especialmente en temas relacionados con la educación. Publicaciones: Alessia Osio, "Los desafíos de la educación primaria en Bolivia: un estudio de caso de las zonas rurales de Cochabamba" en: "Visioni Latinoamericanee 24 (2021). En la órbita del Covid-19", EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2021, pp. 139-162. DOI:[10.13137/2035-6633/31200](https://doi.org/10.13137/2035-6633/31200) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2022-1197> Dirección de correo electrónico: alessia.osio2@gmail.com

***Nota. Una escuela referencia de la investigación [Fotografía], de Alessia Osio, entregada en 2024.